

LAS LUCES DE LA CIVILIZACIÓN ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS ESCUELAS DE LA PATAGONIA NORTE. Neuquén y Río Negro (1884- 1957)

*Mirta Elena Teobaldo**

Este artículo pretende mostrar las diferentes representaciones presentes en la trama discursiva de los informes, libros y diversos escritos elaborados por los inspectores escolares, los maestros y los miembros de la sociedad civil, acerca de las características étnicas, psicológicas y físicas de los alumnos, como así también, del espacio geográfico-físico en el que habitaban. Características que, de acuerdo a la ideología de la época, predeterminaban el aprendizaje y consecuentemente la enseñanza en las escuelas de la Patagonia Norte, durante el período del Territorio 1884- 1957.

En esta región, el predominio de la población rural sobre la urbana fue el sello característico de la sociedad territoriana durante todo el período estudiado. Si bien, es cierto que Neuquén corría con desventaja respecto de Río Negro, por ser ella una gobernación más deshabitada, con menos centros poblados y consecuentemente con una sociedad civil más débil que la rionegrina, ambas gobernaciones compartían en general, los mismos problemas: grandes espacios vacíos,

* Prof. Titular e Investigadora - Universidad Nacional del Comahue – Cipolletti - Río Negro
- Argentina
e-mail: mirta.teobaldo@speedy.com.ar

dificultades en las comunicaciones, aislamiento y una mayoría de pobladores chilenos que excedían en cantidad a otros inmigrantes extranjeros. Particularmente los chilenos, según denunciaban los maestros, no abandonaban su dependencia con el país de origen, en tanto y en cuanto inscribían en Chile a los hijos nacidos en territorio argentino, dificultando con el mantenimiento de sus costumbres el plan de argentinización llevado a cabo por el Estado.

Consecuentemente desde las escuelas del Estado, los alumnos indígenas y los alumnos chilenos, situados en los márgenes, a menudo confusos, como el “otro interno” y como el “otro externo” respectivamente, fueron objeto de múltiples observaciones y recomendaciones en los informes escolares a fin de hacer posible, mediante la aplicación de ellas, la disolución de las diferencias, necesaria e imprescindible para el éxito del proyecto homogeneizador.

La concepción sobre los pueblos originarios inherente al proyecto estaba fundamentada en el pensamiento científico positivista. El mismo fundaba la inferioridad de los indígenas, de acuerdo a una escala biológica que determinaba el lugar de cada grupo étnico, denominado en el lenguaje de la época como “razas”, en función de sus características fenotípicas. Esta clasificación sostuvo las prácticas y los discursos de no pocos maestros, directores, inspectores y funcionarios que visitaban las escuelas rurales de los territorios. En los informes, elaborados por estos actores, se señalaba la dificultad que tenían los niños para el aprendizaje como consecuencia de las particularidades étnicas y del ambiente incivilizado en el que crecían; como así también, lo complejo que resultaba llevar adelante la tarea docente para poder superar, con esfuerzo a menudo infructuoso, aquellas condiciones.

Para la escuela de los Territorios, compartir la misma idea de uniformar tradiciones, historia, lengua y condiciones de progreso con el resto del país significaba, ni más ni menos que hacer posible el proceso necesario para construir/ inventar la nación de ciudadanos, como así también la posibilidad de integrarse a la soberanía de la nación, eliminando las soberanías rivales¹. No obstante la política integradora o mejor dicho como consecuencia de ella, se asomaba, amparada bajo el manto discursivo igualador de la educación común universal, la uni-

formidad lingüística y la unificación de la memoria histórica, la contracara de la política homogeneizadora: *la exclusión*.

La violencia de las armas y el desplazamiento de aquellos que no murieron a los márgenes de la sociedad capitalista contribuyeron a la alienación de la soberanía y a la consecuente exclusión de la formación ciudadana. En este sentido, como sostiene Walter Delrío, la categoría de “indio-nacional” demostró ser más efectiva para la política de construcción de la nacionalidad que la de “ciudadano-nacional”, dado que la primera servía de explicación/justificación de la preexistencia de los grupos nativos en el territorio que se reclamaba.²

Si la “fusión de las razas” y la incorporación a la sociedad civilizada” de los grupos originarios como mano de obra barata reforzaron “la invisibilidad de la aboriginalidad”³, por el contrario, las políticas de demarcación de los espacios de reclusión como fueron las colonias, las reducciones y las escuelas especiales hacían evidente una visibilidad que exhumaba/presentaba la diferencia como desigualdad.

Por otro lado, pero en la misma línea discursiva, el “salvaje” categorizado como el otro en un estadio presocial contribuyó, mediante la transposición didáctica de la historiografía de la época, a la arqueologización, a la paleontologización (Quijada, 2000: 31 a; Anderman, 2000:124, a) y a la remisión a un pasado remoto sólo recuperable por la mediación de los museos y los libros de textos escolares.

La misión prioritaria de la escuela en la formación y defensa de la argentinización supuso, en este sentido, la invisibilización de las diferencias de los educandos y por extensión la de su núcleo familiar. Invisibilización que se llevó a cabo mediante, al menos, dos procedimientos: a) el convencimiento de que la articulación de las características fenotípicas de las razas, consideradas inferiores, con las condiciones del ambiente las condenaban fatalmente a su desaparición y b) la naturalización de las desigualdades sociales, creando en el imaginario colectivo mediante la proletarianización de los indígenas, una nación blanca, sin indios. (Quijada, 2000:31, b; Azar; Nacach, 2006:4).

A su vez, en nombre de esta política civilizadora se procedió a la aplicación de una operación doble: despojar y privar a los otros de todas las atribuciones como humanos: sexo, clase, religión, raza, para

introducírlos, en función del precepto de la igualdad al campo de las leyes y bajo el manto de la desigualdad a la esfera pública.

En ese sentido, como consecuencia de la homogeneización, proceso indispensable para la consolidación del Estado-nación, las comunidades indígenas dejaban de ser tales para fusionarse con los grupos considerados marginales por la sociedad de la época, del mismo modo que los habitantes extranjeros, particularmente los campesinos chilenos. Ambos colectivos debían ser sometidos a un proceso de unificación cultural y política para evitar la amenaza de los “influjos extraños”. Así, la “chilenización de las costumbres” (categoría hallada recurrentemente en los informes escolares) denunciada por maestros, directores e Inspectores fue considerada uno de los mayores peligros y obstáculos para la nación, por lo que la idea de llevar adelante “la misión nacional” sólo podía ser pensada, planificada y realizada como una misión cultural⁴.

Al respecto Próspero Alemandri, Inspector Nacional decía en 1934:

“La Escuela entre nosotros tiene dos grandes problemas que resolver: el del analfabetismo y el de fusionar, dar unidad a esas grandes corrientes de hombre, sangres, lenguas, costumbre, ideales y cultos heterogéneos que, al amparo de nuestra constitución, se hallan distribuidos por todos los ámbitos del país.”⁵

El principio de inclusión/exclusión, inherente a esta misión, significó el establecimiento de un margen que marcó el afuera y el adentro de los que debían estar en uno u otro espacio, garantizado por el discurso científico. El proyecto reformador abrevaba de las corrientes del pensamiento europeo, fundándose en una cultura común basada en la fe en la ciencia y en la consecuente noción de una escala jerárquica biológica de las razas que proporcionaba criterios de clasificación para construir una sociedad moderna (Quijada, 2000: 30,31, c). No todas las sociedades ni todos los grupos eran capaces de ser incluidos dentro de estos parámetros y por ello quedaban, como los “otros internos”, si de fronteras interiores se trataba o como “los otros externos” si las fronteras separaban al extranjero-vecino.

En la Argentina de principios de siglo XX se instaló con éxito esta concepción en el imaginario colectivo a partir de las políticas oficiales del Estado, entre ellas, las que incorporaban “al otro” a la escuela oficial. En el doble juego ya analizado, el Estado también construía la invisibilidad/visibilidad de este otro al hacerlo objeto de políticas diferenciadoras de integración, mediante la creación de escuelas “especiales”, como los internados, las reducciones, colonias y aldeas. No obstante, estas distintas formas de inclusión no disimulaban el problema de fondo: el problema social de la exclusión derivado de la no tenencia de tierras. Porque ubicados los establecimientos escolares en lotes fiscales, las parcelas del entorno se concedían a título precario a las comunidades originarias, sin posibilidad alguna de acceder al certificado definitivo de propiedad. (Delrío, 2005:183)

Consecuentemente, la concepción hegemónica sobre los pueblos originarios orientó la ideología y sostuvo los prejuicios de no pocos maestros directores, Inspectores y funcionarios, acerca de los alumnos de las escuelas rurales de los territorios. A través de sus informes, libros y correspondencia describían/circunscribían el espacio territorial e institucional de la escuela, las características de sus habitantes, el lugar de los otros (indígenas y chilenos) y los procedimientos de conversión en un “nosotros”: las prácticas docentes, los programas de estudio, los recursos utilizados y las “sugerencias” a cumplir.

En muchos de los informes elaborados por Directores e Inspectores se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje, debido a las particularidades de su raza y al ambiente incivilizado en el que crecían, como así también lo complejo que resultaba la tarea docente para intentar superar aquellas condiciones.

Para citar algunos ejemplos. En 1933, el Director de la Escuela de Ñorquincó,

Río Negro, en el libro histórico describía la población de este modo:

La población puede apreciarse en más de 250 habitantes, de los cuales la mayoría son árabes y españoles y chilenos. El argentino en estas regiones es en su casi totalidad, el aborigen, persona despreocupada, ignorante,

*perezoso y sin iniciativas de ninguna clase, incapaz de contribuir con su esfuerzo al engrandecimiento de la zona, al propio bienestar y al de su familia. Esta raza cada vez degenera más y tiende a desaparecer por su falta de higiene, moralidad y medios de vida, siendo sus representantes cada vez más decrepitos.*⁶

Si ésta era la opinión generalizada acerca de las características étnicas, no variaba demasiado cuando se trataba de evaluar a los alumnos que concurrían a las aulas. En este sentido, el Inspector de la Sección 5ª decía:

*“mantener la escuela de aborígenes en forma precaria es establecer un privilegio para una raza que lejos de ingresar a la vida del progreso, se aleja, rehuyendo a las normas de la civilización que el Estado propicia. Debe trasladarse esta Escuela, a otro destino donde pueda desenvolverse una obra más productiva y más noble en su finalidad de preparar hombres aptos para la vida y capaces de integrar valores”.*⁷

De esta manera, el funcionario estimaba que el problema del niño indio debía ser abandonado para siempre por la escuela porque debía confiarse más en *“la extinción de la raza que a su redención...”*. Pero ésta, no sólo era la opinión del Inspector, sino que los recursos didácticos, como los textos escolares del período, enfatizaban la idea, reforzando la posición, por cierto no exclusiva, del inspector. Roxana Mauri Castro (2006) sostiene sobre este punto que *“Los escasos sobrevivientes que los autores admiten, se ocupan de morir en las páginas de los libros de lectura merced a su propia “barbarie”, mordidos por víboras venenosas o mal atendidos en sus enfermedades por una curandera”*⁸. La fatalidad de la barbarie los condenaba irremediabilmente.

Sin embargo, el mismo Inspector Fernando Hernández, 10 años después, opinaba sobre los alumnos indígenas de otra región rural de Río Negro:

*“noto... ilustraciones interesantes (en el cuaderno único) que reflejan dedicación y gusto artístico a pesar de ser muchos de ellos aborígenes”.*⁹

Si bien, el canon estético de Henández, no incluía otras formas de expresión artísticas que no fueran estrictamente las pertenecientes al modelo de la civilización occidental, era posible a su criterio que la escuela transformara cualquier manifestación creativa de los niños en obras aceptables. En esta misma línea, la opinión de otro inspector, Alberto Ronchetti, en oportunidad de la visita en 1951 al establecimiento de la Aldea de Villa Lanquín, quedaba registrada con estos conceptos

*“El índice social-económico-cultural de la población - es deficiente. La población es en su casi totalidad aborígen... recomendando actividades complementarias que incidan sobre las características idiosincrasia (sic) de estos niños, temperamentalmente apáticos en procura de hacerlos más espontáneos y locuaces” y enfatizaba la necesidad de una organización más ajustada a “la real capacidad del alumnado...”.*¹⁰

Tanto Hernández como Ronchetti defendían una postura diferente al director de la escuela de Ñorquinco. Los párrafos citados son una de las tantas muestras de la voluntad de redención y de conversión de la idiosincrasia de “los alumnos aborígenes” por la intervención de la escuela. Las características psicológicas y culturales de estos niños eran consideradas defectos de la raza y por lo tanto debían ser transformadas precisamente en sus opuestos: “hacerlos más espontáneos y locuaces”. En el mismo informe, Ronchetti se refería a la “gradación mental del alumnado” como obstáculo que dificultaba no sólo el trabajo orgánico del docente, sino también, la posibilidad de conformar la cooperadora escolar por ser la población de la escuela “una población desfavorable”. Para él, la educación brindada a esos niños debía ser diferenciada y adecuada a las capacidades que por herencia les eran constitutivas.

En esta misma línea de análisis, resulta ilustrativo un comentario del Informe del Inspector José Calderón, en 1934, respecto de la creación del Museo escolar de la escuela 52 de Aluminé, cuyos alumnos eran en su totalidad de origen mapuche. El Inspector elogia la colaboración prestada por ellos en la organización del Museo Escolar de historia Natural porque “el [museo] ya cuenta con las piezas o ejemplares

arqueológicos consistentes en algunos utensilios indígenas encontrados en la zona...bolas de piedra, hachas de pórfido, colección de flechas de oxidiana... etc...”¹¹.

El reconocimiento a los alumnos por “los utensilios indígenas encontrados”, puede ser leído como un ejemplo de la estrategia de arqueologización o paleontologización (Anderman, 2000:125, b) porque al situar los vestigios hallados como pertenecientes a la cultura de las tribus del pasado, invisibilizaba, el origen étnico y la cultura mapuche de los propios alumnos de la escuela.

Los museos escolares, como sostienen Jens Andermann y Benedict Anderson (2000:257) se inscriben en el campo político-pedagógico como un lugar de enunciación de las diferencias. En el caso relatado, los alumnos indígenas no portaban ni mostraban su propia cultura, su propia diferencia, porque sólo existían como alumnos. En ese sentido, el museo fue uno de los recursos especialmente utilizados, no sólo para conservar el patrimonio material sino para cohesionar la mirada y familiarizar a los “otros” con la cultura del “nosotros”.

Ahora bien, frente a estos planteos que hacían hincapié en la naturalización de las desigualdades es importante señalar que, en la misma época, aparecieron otras posturas que demuestran que la homogeneización, si bien fue una política exitosa, no alcanzó a opacar las disidencias. En 1943, el Inspector Horacio Ratier reconocía en el niño indígena particularidades que hacían a la idiosincrasia de su cultura, cual es la de ser “*silenciosos*” y al respecto aconsejó que esa “*riqueza interior*” unida a la “*capacidad de observación*” sea aprovechada “... mediante el sistemático estímulo que dan los elementos del medio circundante (...) Impresiona muy bien la urbanidad de estos niños. Son respetuosos, ordenados, limpios, afables”.¹² Juicio éste, situado en el polo opuesto del citado arriba, porque en él existe un reconocimiento explícito de los rasgos culturales de las comunidades, como son: el silencio y la capacidad de observación. Claro que la expresión: “*impresiona la urbanidad...*” retrotrae a una visión etnocéntrica, desde la cual se validaba y se hacían extensivas las normas urbanas a los habitantes de la comunidad mapuche.

Desde otra perspectiva de análisis, ya no en el campo institucional escolar, sino en el de la Sociedad civil del territorio de Neuquén,

encontramos documentos sobre educación relevantes, particularmente para el tema que nos ocupa, elaborados por un sujeto que por elección de vida y compromiso optó por convivir con las comunidades originarias a la que se asoció por amor y matrimonio. Nos referimos a Juan Benigar, un erudito de nacionalidad eslovena de amplia formación humanística (hablaba 14 idiomas), reconocido a nivel nacional e internacional. Entre sus numerosos trabajos científicos como lingüista y sociólogo durante los años 30, destacamos por su relación con nuestro tema el libro: *La Patagonia piensa*. En él, Benigar defiende una postura moral diferente a la del pensamiento hegemónico de la época, aunque en parte coincidente con él, cuando le atribuye al indígena más grandeza de corazón que posibilidades de ideación o de pensamiento abstracto, característica que podía impedirle quizás, la posibilidad de acceder a los estudios superiores. Ciertamente es que, para él, este último punto debía someterse para su validación o refutación a estudios científicos inexistentes hasta el momento de sus reflexiones.

*“He oído - decía- sí, echar la culpa del poco aprovechamiento de la enseñanza a los cortos alcances de los niños camperos. Conozco un caso que llegó a indignarme... Hay en cierta región del territorio del Neuquén una escuela concurrida exclusivamente por niños indígenas. Más razón para prevenciones infundadas en un ambiente donde se mira al indio sólo como una rara curiosidad... Repetidas veces les he oído decir (a los padres indígenas) que el maestro desatiende la enseñanza por atender sus tejemanejes a través de la frontera chilena. El indio, por lo general, es demasiado prudente para ser chismoso... Sin embargo, como el inspector en unas de sus visitas reparara en el pobre adelanto de los pupilos, **el maestro se disculpó con la absoluta falta de memoria de los indiecitos. Admito: la ideación indígena, tan distinta de la nuestra, quizá impida al indio mantener el paso en los estudios superiores.** ...No es igual el caso del aprendizaje inferior, donde la ideación no entra en el juego para nada, y, sí, la memoria en todo y para todo. Pues, bien quisiera yo poseer la retentiva de los indiecitos y se la deseo a aquel maestro y al inspector en primer lugar.”¹³ (el subrayado es nuestro)*

De esta manera, contrariando la opinión generalizada de los agentes del Estado, en particular de algunos maestros, directores e Inspectores y a menudo de los mismos sectores dirigentes de la sociedad civil, quitaba de las espaldas del indígena y del criollo el peso del desinterés por la educación, colocando la responsabilidad exclusivamente en los funcionarios estatales:

*“Que mal hacen -decía- los que reprochan al campesino criollo o indio la desidia y mala voluntad para la escuela. Son calumnias de ociosos que juzgan sin previo examen. Pese a las distancias y a los caballos eternamente flacos, los niños concurrían con ejemplar regularidad. **Hay muy pocos padres refractarios a la escuela, tan pocos que no he encontrado ninguno en los largos años de mis observaciones...** por lo general los padres y los indios quizás en primer lugar observan y encaminan el adelanto de sus hijos...”¹⁴. (el subrayado es nuestro)*

Asimismo, en *La Patagonia Piensa* señalaba la inadecuación de los planes de estudios que el Consejo Nacional de Educación pretendía aplicar a la escuela rural y fundamentaba su crítica en varias razones: por ser comunes a los de las escuelas de Capital, en la no contemplación de la diferencia entre el niño rural y el niño urbano, y en la “la inutilidad” de la enseñanza práctica de oficios en las escuelas, porque los niños rurales aprendían en la vida cotidiana las tareas que necesitaban para su supervivencia:

*“En la misma escuela hacía a los escolares modelar en arcilla vasitos y figuras de toda especie. No faltó versito de figuración a quien agradara el empeño de los maestros, y quizá lo alabara el mismo visitador de escuelas. Por mi parte, confieso, nunca he podido entender la finalidad de aquella actividad, y creo que ni los mismos maestros, sus iniciadores, estaban en claro acerca de la misma. ... Otro maestro quien nunca habrá uncido una yunta de bueyes, hacía elaborar a los niños pequeños yugos de cuarta y media de largo y opinaba **que con ello adaptaba la enseñanza al medio**. Trabajo este que, por lo demás, ya aprenderán los niños a su tiempo de sus padres o en la escuela de la necesidad, como lo aprendieron sus antecesores siguiendo la milenaria costumbre y sin ingerencia de*

*doctos maestros... Todo con el plausible pero mal encarado fin de enseñar a bastarse a sí mismos. **Esto aprendemos los territoriales empezando por bastarnos a nosotros mismos, sin necesitar de limosnas oficiales que a la postre tendríamos que pagar nosotros mismos con lo que nos hace falta para necesidades más urgentes o con lo que no tenemos***"¹⁵. (el subrayado es nuestro)

Claro que respecto del primer punto (la necesidad de adaptar los planes a la zona) Benigar no fue el único ni el primero en manifestarse. Existían algunas voces de Inspectores Nacionales, como la de Raúl B. Díaz, ya en 1890 y la de Próspero Alemandri, en 1934, que en términos más o menos similares se referían al problema:

*"No han de ser tampoco aplicables los programas ni los procedimientos de enseñanza empleados en los centros urbanos ni aún los de las escuelas rurales (de Provincias) los que han de tener éxito [...] El plan de enseñanza, los programas y horarios tienen que ser necesariamente diferentes a los planes de enseñanza, programas y horarios de las demás escuelas del país."*¹⁶

Los comentarios citados nos muestran no sólo qué se enseñaba, sino también, cómo se enseñaba y se aprendía en las escuelas del Territorio. Cuestiones que nos remiten, más allá de la didáctica normalista, a las representaciones que los distintos actores de la comunidad educativa tenían al respecto. Así, si bien la escuela de la Ley 1420, considerada como la nueva escuela realista, racional y experimental, debía dejar atrás el dogmatismo y el aprendizaje memorístico en todas las escuelas nacionales, particularmente en las escuelas nacionales de los territorios, la enseñanza de los contenidos y los procedimientos metodológicos debían también adaptarse a la idiosincrasia de la población escolar porque: *"Ridículo sería, pues, querer aplicar un procedimiento uniforme para todos los niños cuando las diferencias no lo son sólo en el orden intelectual sino también en el orden moral, físico, material y económico."*¹⁷

Por su parte, el maestro Alizieri, menciona en sus memorias, cuando relata sus experiencias como docente en la cordillera a par-

tir del año 1935, los recursos y métodos didácticos que utilizaba para adaptarse a las condiciones de extrema pobreza de sus alumnos:

Estos pobrecitos niñitos hacían cualquier sacrificio para llegar a la escuela, por cuanto ella era su verdadero hogar; allí encontraban el afecto de sus maestros, jugaban y se entretenían todo el día practicando diversos juegos infantiles, salían de excursiones cuando se lo permitía el tiempo y gustaban trabajar en la huerta y el jardín. Se interesaban por los relatos y los cuentos y leyendas que se contaban y en los que a veces se incluían temas de historia o geografía, y así aprendían jugando.¹⁸

En el mismo libro narra, con humor y precisión metodológica, una escena de Lectura que refleja los distintos modos de internalización de las pautas culturales impuestas.:

“El Uso de la coma

Ocurrió en una de las tantas clases de lectura que se daban diariamente. Teniendo que fijar bien el uso de la coma y la aplicación de la pausa necesaria, después de las explicaciones del caso, pedimos a un niño que leyera aplicando dichas normas. Lo hizo perfectamente sentándose luego en su banco.

Cuando le tocó el turno a una niña, la misma lo hizo sentada, sin ponerse de pie como lo había hecho el varón anteriormente y cuando estaba muy enfrascada en la lectura, el niño levantó la mano y nos dijo Pero señor... esa niña no se para”. La nena rápidamente se dio vuelta y contestó: Pero como ai de pararme si no hay coma, pué..(sic)¹⁹

Por otra parte, Avelino D. González, ex intendente de la localidad de El Bolsón, refiriéndose a sus experiencias respecto de su propio aprendizaje, rememora en su libro autobiográfico, de qué manera inició su aprendizaje de la escritura, en una escuelita de la localidad, en la que llegó a cursar hasta el 4to grado, último de la escuela rural y también el último de su formación escolarizada:

*“En aquel tiempo (1924-1928) se comenzaba con los famosos palotes. Eran unas rayitas bien derechitas, luego venían las letras y después los números. **Se aprendía con rapidez.** En un año se aprendía*

*tranquilamente a leer y a escribir. Los primeros libros que se usaban se llamaban, en Primer grado “El Nene” y en cuarto grado se usaba “Nuestra Tierra”, Estábamos todos mezclados, porque había chicos de primero inferior a quinto grado atendido por un solo maestro. **Entonces se aprendía más rápido**”²⁰*
(el subrayado es nuestro)

Si confrontamos estos juicios con los defendidos por Juan Benigar, la diferencia en la apreciación sobre la utilidad de la escuela, es contundente.

Contrariamente a lo sostenido por González, Benigar critica la inutilidad de lo aprendido en ella. A su criterio, el Estado malgastaba tiempo y dinero en imponer contenidos y actividades irrelevantes para las necesidades de la región:

*Hace poco visitóme una mujer indígena con su hijita mestiza, ambas vecinas de una escuela regional que funciona pasablemente. La niña, una preciosura de criatura, es un retrato de lo que habrá sido su madre a los nueve años. Lo más viva y despierta, por cierto no heredó su inteligencia del padre alcoholizado e hijo de chilenos, no menos amantes del trabajo fuerte. Quiso la madre, orgullosa del progreso de la chica, que ésta mostrara algo de lo aprendido en la escuela. **No la facilidad con que leía, ni la provisora escritura todavía infantil, ni la presteza y certeza en los cálculos, sino algunos oropeles que más impresionen el alma de la sencilla mujer que no la solidez del saber útil.** [...] Por descontado, yo aplaudía y alababa su notable esfuerzo, halagando con ello a la madre. Habría sido fuera del lugar hablar **a ésta del tiempo perdido y del dinero nacional mal gastado**”.²¹ (el subrayado es nuestro)*

Creemos conveniente, en función de acercarnos al objetivo del trabajo, subrayar las diferentes representaciones acerca de la enseñanza de estos dos actores de la sociedad civil. El primero, González, en su calidad de alumno, destacaba la rapidez con que se aprendía, sin pérdida de tiempo alguno, a pesar de que un sólo maestro debía encargarse de enseñar a un grupo heterogéneo de niños de diferentes edades; el segundo, Benigar, más allá del comentario xenófobo sobre el padre

chileno y los chilenos en general²², rechazaba la enseñanza innecesaria de los “oropeles” (la declamación y el baile) y la consecuente pérdida que ello significaba en tiempo y dinero.

Tanto González como Benigar, desde sus respectivas posiciones y sus respectivas formaciones, nos dejan un cuadro vívido de la escuela oficial. Para González, lo aprendido en ella fue la llave para progresar en la vida hasta ocupar el cargo de Intendente de su pueblo. En cambio, para Benigar, un observador de formación universitaria, la escuela no alcanzaba a cubrir las necesidades elementales de los habitantes de la región. Para fundamentar su opinión analiza el caso de la enseñanza de la lectura, afirmando que no existían lecturas para el hombre de campo, sino sólo una literatura mercantil, adaptada a la mentalidad urbana y pueblera y de circulación restringida a las estancias y a las casas de los empleados nacionales.

*“El campesino argentino no es perezoso ni falto de interés para la lectura [...] Nuestro hombre no lee simplemente, porque no hay lectura para él, porque se escribe en un lenguaje que no es el suyo, y que, por lo tanto, no puede entender. Ensayo alguna vez, pero ante las dificultades abandona. Decíame uno de ellos, muy despejado e inteligente: **“A mí me gusta leer. Estoy loco por leer. Leería mucho, pero no puedo. Porque, cuando empiezo a leer, encuentro tantas palabras que no entiendo, que al rato me duermo.”** Usaba las revistas y diarios como excelentes somníferos en las horas de siesta. Es el tributo que pagamos a la incapacidad de la mayoría de nuestros escritores, víctimas de la instrucción generalizada...”²³ (el subrayado es nuestro)*

En la última frase incluye a los maestros a los que criticaba por no tener formación humanista, causa suficiente para llenar de palabras huecas e incomprensibles los escritos que debían ser leídos por sus alumnos camperos.

Respecto de la enseñanza de la escritura y en estrecha relación con lo dicho arriba, Benigar escoge como ejemplo, una carta dictada por un viejo cacique a su nieto, (Agustín Tuel, “mocetón de veinte años” que había frecuentado la escuela dos años bajo dirección de don Horacio M. Coria). Mediante ella, describe los problemas que la enseñanza de la es-

critura suscitaba cuando no se tenían en cuenta ni la ideación indígena ni el tiempo necesario para su ejecución. Al respecto dice:

*“Prevengo que no es fácil seguir el dictado de un indígena (dice Benigar). Yo me veía obligado en los principios a hacer un borrador... De ahí algunas repeticiones que, por otra parte, responden al modo de expresarse de los indígenas. **Las omisiones de algunas palabras débense, en cambio, al poco ejercicio de la redacción de escritos. La falta de interrupciones y alguna otra particularidad indican una enseñanza no terminada. Hay rastros inconfundibles del castellano que se habla en la campaña, como también, señales que el escribiente quiso corregirlo de acuerdo con lo que se había visto en impresos sin comprenderlo:***

*No es dable esperar más de un indígena joven además, a quien no se enseñaron los principios de la lengua castellana, y cuya lengua de comunicación cotidiana en la familia y en el vecindario es la araucana. **En cambio, la escritura correcta en la separación de las palabras y en el uso de las letras difíciles, también para el criollo con muy pocos traspiés, atestigua no solo una excelente memoria, sino también una fuerte inclinación y aplicación al estudio después de los años escolares. Los “en” separados del verbo encontrar y los “mente” escritos aparte, justamente por ser errores, son hasta testimonios de un raciocino independiente y no muy descaminado, aunque fallara.”**²⁴ (el subrayado es nuestro)*

En el párrafo citado aparecen varias cuestiones a señalar: las omisiones de las palabras por escaso tiempo destinado al ejercicio, la ausencia de puntuación y la presencia de modismos camperos que en conjunto daban cuenta de una enseñanza escasa en cantidad y pobre en calidad, incapaz de desterrar la pervivencia de hábitos de expresión, propios de los habitantes de la campaña.

Pero por otro lado, es interesante señalar que para Benigar, la capacidad de separar las palabras y la posibilidad del uso de las “letras difíciles” evidenciadas en la misma carta, era exclusivo mérito del aprendizaje exitoso de los indígenas y no producto de la escuela. Ellos poseían, según su criterio, excelente memoria y raciocinio autónomo. Consecuentemente,

las políticas educativas del Estado eran inapropiadas porque desconociendo la realidad, invertían erróneamente los recursos.

Conclusiones

Hasta acá, quisimos adentrarnos en el campo de la Historia de la Educación para mostrar diferentes narraciones, diferentes miradas, en base a lo citado en los documentos del período territorialiano. Ellas nos aproximan a las representaciones que los distintos integrantes de la comunidad educativa tenían, no sólo, acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, sino también, acerca del otro matriculado en ellas.

En las escuelas de los Territorios de la Patagonia Norte, los alumnos indígenas y los alumnos chilenos, situados en los confusos márgenes como el “otro interno” y como el “otro externo” respectivamente, fueron objeto en los discursos docentes y en los de la sociedad civil, de miradas, observaciones y recomendaciones. En los informes escolares y en otros escritos se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje debido a las particularidades étnicas y al ambiente incivilizado en el que crecían. Asimismo mencionan lo complejo que resultaba llevar adelante la tarea docente para superar aquellas condiciones, con esfuerzo a menudo infructuoso.

La concepción sobre los pueblos originarios establecía una clasificación étnica “racista” en la que el lugar de cada grupo estaba determinado en función de las características fenotípicas, según el pensamiento científico positivista.

Los indígenas sobrevivientes al igual que los habitantes extranjeros, particularmente los campesinos chilenos debían ser sometidos a un proceso de unificación cultural y política para evitar la amenaza de la barbarie como así también, de la “chilenización de las costumbres”. Esta clasificación fundamentó las prácticas y los discursos de no pocos maestros, directores, inspectores y funcionarios. En sus informes describían/circunscribían el espacio territorial e institucional de la escuela, las características de sus habitantes, el lugar de los Otros (indígenas y chilenos) y los procedimientos de conversión en un “nosotros”: las prácticas docentes, los programas de estudio, los recursos utilizados y las “sugerencias” a cumplir.

Si bien, la homogeneización fue una política exitosa, no alcanzó a opacar las disidencias: los Inspectores Raúl B Díaz, y Horacio Ratier, entre otros, como así también, algunos miembros de la sociedad civil, entre ellos, Juan Benigar. Ellos mostraron diferentes posiciones sobre los problemas y las características sociales de la región, especialmente sobre las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de los niños asistentes a las escuelas, rescatando no sólo los rasgos culturales que debían ser considerados para el aprovechamiento de la enseñanza, sino también las capacidad de observación, la memoria y la inteligencia práctica que los caracterizaba. La integración en estos casos no ocultaba ni renegaba de la diferencia.

Resumen

El presente artículo pretende mostrar las representaciones que los inspectores escolares, los maestros y los miembros de la sociedad civil tenían acerca de las características étnicas, psicológicas y físicas de los alumnos, como así también, las representaciones respecto del espacio geográfico-físico en el que ellos habitaban. Estas características y particularidades de “raza y ambiente” determinaban de acuerdo con la ideología de la época, el aprendizaje y consecuentemente la enseñanza en las escuelas de la Patagonia Norte, durante el período del Territorio 1884- 1957. Para el estudio de las representaciones recurrimos al análisis de los discursos presentes en los informes, libros, correspondencia y demás escritos, elaborados en la época, por los actores mencionados arriba.

Palabras claves

Educación, Territorios Nacionales, representaciones, grupos étnicos, Inspectores, maestros

Abstract

The present article tries to show the representations that the school inspectors, the teachers and the members of the civil society had brings over of the ethnic, psychological and physical characteristics of the pupils, and the geographical space in that they were living. These characteristics and particularities of “race and environment “ were determining in agreement with the ideology of the epoch, the learning and consistently the education in the schools of the Patagonia North, during the period of the Territory 1884-1957.

For the study of the representations we proceeded to the analysis of the speeches in the reports, books, correspondence and other writings elaborated in the epoch, for the actors mentioned up

Key words

Education, National Territories, Representations, Ethnic groups, Governing, Inspectors Teachers.

Notas

- ¹ Quijada, M. (2000) *Homogeneidad y Nación*, Madrid, CSIC.
- ² Delrío, W. *El mito hacia los bordes. Construcciones del “ser aborigen” en la matriz estado-nación-territorio*. Ponencia presentada en el VI Congreso Argentino de Antropología Social. Identidad disciplinaria y cuerpos de aplicación.
- ³ Ibidem.
- ⁴ Terrén, E., (1999) *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Edit. Anthropos, Barcelona.
- ⁵ Alemandri, Próspero (1934) *Notas sobre Enseñanza*, Edit Cabaut y Cia, Bs. As, p100.
- ⁶ Libro histórico de la escuela N° 33 de Norquincó, pág. 7.
- ⁷ Citado en Alemandri, p. 81.
- ⁸ Mauri Nicastro, Roxana “El modo de mandar. Aspectos formales de las normas de conducta escolar en los libros de lectura(1930-1943)” Informe de avance 2006 del Proyecto de Investigación. Textos escolares. Manuales de Urbanidad argentinos en la primera mitad del siglo XX. Directora Carolina Kaufman. UNER
- ⁹ Libro de Inspección Escuela Villa Llanquín., p. 32.
- ¹⁰ Ibidem, p. 89.
- ¹¹ Libro de Inspección Escuela N°52 de Aluminé, pág.32.
- ¹² Ibidem, p. 11.
- ¹³ Benigar, J. *La Patagonia piensa*, 1932 (manuscrito) p.3.
- ¹⁴ Ibidem, pp. 10 y 27.
- ¹⁵ Ibidem, pág. 22.
- ¹⁶ Alemandri, P. *Notas sobre Enseñanza*. Op. cit, p. 88.
- ¹⁷ Ibidem, p. 85
- ¹⁸ Alizieri, E, (1989) *Maestros ...sólo Maestros*. Edición propia, Neuquén, p.79.
- ¹⁹ -----p.81.
- ²⁰ Diaz González, A. *El Bolsón como yo lo conocí Apuntes desde el recuerdo*. Edición propia, El Bolsón, s/f, p.80.
- ²¹ Benigar, J. Op. Cit., p. 66.
- ²² Esta representación sobre los chilenos, según pudimos constatar en documentos que hallamos en las escuelas y en los periódicos locales de la época, era compartida por algunos maestros, directores e inspectores, como así también por “los vecinos caracterizados”. Ver Teobaldo, M. García A. “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo de Río Negro”, en Puiggrós, A. *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales*. Tomo IV, Edit. Galerna, Buenos Aires, 1999 y Teobaldo, M. García, A. *Actores y Escuelas. Una historia de la Educación en Río Negro*. Edit. GEESA, Buenos Aires, 2004.
- ²³ Benigar, J. Op. Cit., p.32.
- ²⁴ Ibidem, p. 33.

Bibliografía

ANDERMANN, J. (2000), **Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino**. Viterbo, Buenos Aires..

- ANDERSON, B. (2000) **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. F.C.E. Argentina.
- ARTIEDA, T. (2004) “El ‘otro más otro’ o los aborígenes americanos en los textos escolares. *Una propuesta de análisis*”, en: Guereña, L, Ossenbach, G y del Pozo, M.M (eds.), **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)**, Madrid, UNED (Serie “Proyecto MANES”).
- BRIONES, C. y DELRIO, W. (2002), “*Patrias sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia*”, en TERUEL, A.y otros (comp), **Fronteras, ciudades y estados**, Alción, Córdoba.
- DELRIÓ, W. (2005). **Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943**, Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires.
- GEERTZ, C. (2000) **La interpretación de las culturas**, Gedisa, Barcelona.
- LACOSTE, P. (2001) “*Mapas territoriales e imagen del país vecino: el caso de Argentina y Chile*”, en BANDIERI, S. **Cruzando la cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social**, UNC, Neuquén.
- LEÓN SOLÍS, L. y VILLALOBOS, S. (2002), “*Tipos humanos y espacios de sociabilidad en la frontera mapuche de Argentina y Chile (1890-1900)*”, en: **Estudios historiográficos**, 1, “2º semestre, pp.85-114.
- MAURI NICASTRO, R. “*El modo de mandar. Aspectos formales de las normas de conducta escolar en los libros de lectura(1930-1943)*”. Informe de avance 2006 del Proyecto de Investigación. Textos escolares. Manuales de Urbanidad argentinos en la primera mitad del siglo XX. Directora Carolina Kaufman. UNER.
- NAVARRO FLORIA, P. (2001), “*El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879*”, en: **Revista de Indias**, LXI-222 mayo-agosto, pp.346-376.
- NAVARRO FLORIA, Pedro (2002), “*El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera sur*”, en: **Revista Complutense de Historia de América**, 28, pp.139-168.
- NAVARRO FLORIA, P. y ROULET, F. (2005), “*De soberanos externos a rebeldes internos: la domesticación discursiva y legal de la cuestión indígena en el tránsito de los siglos XVIII al XX*”, en **Revista Tefros** (en publicación).
- PODGORNY, I.. a (1999), **Arqueología de la educación. Textos, indicios**,

monumentos". Sociedad Argentina de Antropología, Buenos Aires.

_____. b. (1999), "*La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular*",
Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia, 14-7.

PRATT, M. L (1992), **Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación**.
Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires.

QUIJADA, M., BERNARD, C., SCHEIDER, A. (2000), **Homogeneidad y Nación:
con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX**, CSIC, Madrid.

_____. (1998), "*Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno
y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina. Estudios
interdisciplinarios de América Latina*, 9:2, pp.20-46.

_____. (1999), "*La ciudadanización del 'indio bárbaro' políticas oficiales y
oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia, 1870-
1920*". **Revista de Indias**, LIX-217, pp.675-704.

QUINTERO, S. (2002) "*Geografías regionales en la Argentina. Imagen y
valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX*". en **Scripta
Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, VI, núm.
127, 15 de octubre de 2002. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>>.

TEOBALDO, M. y GARCÍA, A. (2003) et alt.. **Sobre Maestros y Escuelas. Una
mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884-1957**. Arcasur,
Rosario.